



HAL
open science

Le pragmatisme de John Dewey pour repenser l'organisation de la formation universitaire

Stéphanie Favreau

► **To cite this version:**

Stéphanie Favreau. Le pragmatisme de John Dewey pour repenser l'organisation de la formation universitaire. 2020. hal-03018630

HAL Id: hal-03018630

<https://hal.science/hal-03018630>

Submitted on 23 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

OCTOBRE 2020

**LE PRAGMATISME DE JOHN DEWEY POUR REPENSER
L'ORGANISATION DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE**

FAVREAU STEPHANIE, SERVICE COMETE, UNIVERSITE PARIS NANTERRE

Table des matières

Introduction	2
I. La méthode de l'enquête dans la philosophie de John Dewey	5
II. Le pragmatisme de Dewey, « ultime recours » de l'école postmoderne	10
III. L'approche programme pour « mettre l'efficacité au service de l'humanisme »	20
Bibliographie	27

Introduction

Associer le terme de « pragmatisme » à celui de « formation universitaire » semblerait relever de la gageure. Et c'en est une tant il y a de conceptions erronées de ce qu'est le pragmatisme, de ce qu'est le pragmatisme de John Dewey tout particulièrement mais aussi du rôle que doit jouer la formation universitaire dans la société.

Dans ce travail, je m'intéresserai à la philosophie de Dewey et non aux lectures qui ont pu en être faites par certains courants pédagogiques dont Dewey disait lui-même qu'elles déformaient sa pensée et qui sont encore pour une part celles qui court-circuitent toute réception proprement philosophique de cette œuvre¹.

L'œuvre de John Dewey s'inscrit dans un contexte philosophique très spécifique qui est celui de l'avènement de la science expérimentale impulsé selon notre auteur par la pensée de Darwin en biologie de l'évolution. Le récent travail de Barbara Stiegler à ce sujet est particulièrement éclairant pour comprendre en quoi la pensée de Darwin a provoqué un véritable bouleversement culturel dans tous les domaines du savoir et a eu un impact jusqu'en philosophie politique². Plusieurs lectures politiques de l'œuvre de Darwin ont coexisté. Il ne sera pas possible ici de les exposer toutes et je me concentrerai donc sur celle qu'en fait Dewey. Plus précisément, Dewey ne tire pas immédiatement de sa lecture de Darwin une philosophie politique. Il tire les conséquences philosophiques de sa lecture du biologiste de l'évolution dans les domaines épistémologique, moral et politique. « Les grandes philosophies de la vie qui furent contemporaines de la révolution darwinienne (Bergson pour la philosophie française, Nietzsche pour la philosophie allemande, Williams James et John Dewey pour le pragmatisme américain) proposèrent en leur temps des outils critiques contre la notion d'adaptation qui, loin d'être rendus obsolètes par les dernières avancées de la biologie, pourraient se révéler très efficaces pour résister à la nouvelle injonction³ » à l'adaptation à laquelle nous soumet la société contemporaine. La pensée de Darwin a impulsé une révolution dans la mesure où, à travers sa conception d'une évolution buissonnante dans laquelle il y a bien une histoire mais pas de *telos*

¹ Sur ce point, voir notamment Denis Meuret, Présentation de John Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2018 ([édition en ligne](#)) et les articles d'Emmanuel Renault, « Dewey et la centralité du travail », in *Travailler*, 2012/2, p. 128, et de Michel Fabre, « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? », in *Recherches en éducation*, n°5, 2008, pp. 33-44, p. 40.

² Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter. Essai sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, 2019.

³ Barbara Stiegler, « Evolution, adaptation et automatisation. La révolution darwinienne selon Nietzsche et Dewey », in *Penser l'évolution. Nietzsche, Bergson, Dewey*, Paris, Vrin, 2019, p. 173-174.

ultime, de direction unique, ni de pression unilatérale et inflexible du milieu, la vie apparaît comme n'étant rien d'autre que son propre produit. « [Elle] est ce qu'[elle] fait de ce qu'[elle] est⁴. » On a longtemps pensé que la vie évoluait nécessairement dans une direction unique, qu'elle soit, selon les uns, animée de l'intérieur par un *telos* ultime (finalisme) ou, selon les autres, soumise à la pression d'un milieu externe (mécanisme). La nouvelle conception qui apparaît au XIX^e entraîne un « véritable renversement historique qui place le flux du devenir au-dessus de la permanence et de la fixité⁵ ». Rien ne peut prédire la destination de l'évolution, ni un absolu qui la transcenderait en lui imposant sa route de dessus, ni un absolu qui la guiderait malgré elle du dedans. Elle ne va pas à la rencontre d'un point de convergence, elle diverge et buissonne en tout sens. C'est dans la diversité que se rencontre le plus de vitalité.

Toute l'œuvre de Dewey s'efforce de tirer les conséquences philosophiques de ce renversement. Ces conséquences aboutissent chez lui à l'émergence d'une forme particulière de système philosophique. Il ne s'agit pas « d'une systématisme de type déductif qui déclinerait, de manière logique et exhaustive, les implications d'un petit nombre d'axiomes. [...] Le caractère organique de la pensée de Dewey réside en l'extension de l'esprit d'enquête à travers toutes les divisions traditionnelles de la philosophie, de la logique à l'éthique, la politique, l'esthétique ou l'éducation⁶. » Qu'est-ce que cet esprit d'enquête plus précisément ? Comment nous permet-il d'envisager la question de l'éducation et en quoi peut-il encore aujourd'hui servir de référence pour réfléchir à la situation spécifique de l'enseignement supérieur ? Voilà les questions qui guideront ce travail.

Je rappellerai dans un premier temps les grands principes de la philosophie de Dewey. Il ne sera évidemment pas possible ici d'exposer toute la pensée de l'auteur mais de comprendre en quoi consiste la méthode générale qu'il a appliqué aux différents sujets qui l'ont occupé et plus particulièrement à la question de l'éducation et du rôle qu'elle doit jouer dans la société, y compris lorsqu'il s'agit des formations les plus longues et les plus poussées.

Une fois l'origine et le principe de cette méthode explicités, je l'utiliserai donc pour faire un point sur la situation actuelle de l'enseignement supérieur et repenser ou éclairer les problèmes qu'on y trouve.

⁴ Paul-Antoine Miquel, « L'élan est fini. La philosophie de la vie de Bergson », in *Penser l'évolution. Nietzsche, Bergson, Dewey*, op. cit., p. 94.

⁵ Barbara Stiegler, « Evolution, adaptation et automatisations. La révolution darwinienne selon Nietzsche et Dewey », in *Penser l'évolution. Nietzsche, Bergson, Dewey*, op. cit., p. 187.

⁶ Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, Paris, Vrin, 2015, p. 15.

Enfin, une fois ces problèmes spécifiques mis au jour via la méthode de l'enquête, j'évoquerai quelques pistes pour les résoudre.

L'enjeu de ce travail est de montrer que la situation actuelle de l'enseignement supérieur (massification, taux d'échec élevé en Licence, chômage des nouveaux diplômés...) pourrait être éclairée et que des solutions pourraient être proposées aux problèmes pour peu que soient évitées « les postures symétriques de l'intégrisme et du relativisme qui apparaissent comme les deux maladies séniles de notre postmodernité⁷. » Sans cela, pour des raisons que j'exposerai plus loin, le chemin vers une véritable démocratie telle que l'entendait Dewey restera fermé. « L'émancipation politique et économique des masses s'est manifestée dans l'éducation, elle a donné naissance à un système scolaire public et gratuit. Elle a détruit l'idée que l'instruction est le monopole du petit nombre de ceux qui sont prédestinés par nature à diriger les affaires sociales. Mais la révolution est encore incomplète. L'idée prévaut encore qu'une éducation culturelle ou libérale ne peut rien avoir en commun, du moins directement, avec les affaires du travail et que l'éducation qui convient aux masses doit être une éducation utile ou pratique dans le sens où l'utile et le pratique s'opposent à l'appréciation esthétique et à la liberté de pensée⁸. » Sur fond de révolution épistémologique c'est à une philosophie politique que mène la pensée de Dewey.

⁷ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, PUF, 2011, p. 10.

⁸ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre I, page 10.

I. La méthode de l'enquête dans la philosophie de John Dewey

Dans cette première partie il importe de clarifier le sens du mot « pragmatisme » lorsqu'il est associé à la pensée de Dewey tout comme le concept d'adaptation qu'il utilise fréquemment afin de les débarrasser des interprétations erronées qui ont souvent mené à ne retenir qu'une vue parcellaire de son œuvre.

Tout d'abord, comme signalé en introduction, la philosophie de Dewey peut être vue comme une sorte de méditation sur l'œuvre de Darwin. Pour Dewey, « Darwin est la Galilée de la biologie. Il met les espèces en mouvement, ce qui déclenche un bouleversement culturel comparable à celui de la révolution copernicienne et galiléenne⁹. »

On peut d'ailleurs dire que la philosophie de Kant est à la révolution copernicienne ce que la philosophie de Dewey est à la révolution darwinienne et que ces deux révolutions et ces deux philosophies se poursuivent l'une l'autre. La *Critique de la raison pure* peut apparaître comme une méditation philosophique sur les conséquences de la remise en cause de la place de l'homme dans la nature qu'initie indirectement la révolution copernicienne. Avec les travaux de Copernic et Galilée, on passe d'un système géocentrique qui dominait depuis l'Antiquité, à un système héliocentrique qui nous amène à relativiser la place qu'occupe la Terre dans cet ensemble beaucoup plus vaste qu'est le système solaire. En dépit de ce que nos sens pouvaient nous laisser penser depuis l'Antiquité, il apparaît au terme d'une enquête rationnelle que ce n'est pas la Terre mais le soleil qui est au centre de ce système. Par ricochet, en philosophie, cette avancée en physique aboutira à une relativisation non seulement de la place de l'homme dans la nature mais aussi de sa puissance d'appréhension du monde et de la façon dont il peut le connaître. Selon Kant, la raison humaine (qu'en l'occurrence il nomme entendement quand il s'agit de porter des jugements formés à travers l'expérience du monde naturel) n'accède pas au monde tel qu'il est en soi mais seulement tel qu'il est pour soi (en tant qu'espèce, non en tant qu'individu). L'entendement humain est fini, il ne peut connaître du monde que ce que les sens qui le perçoivent et les catégories qui structurent ce perçu lui permettent d'en savoir. Le discours scientifique sur le monde est ainsi contraint par la finitude de l'expérience humaine du monde. Voilà la leçon de l'analytique transcendantale. Mais il ne suffit pas à l'homme de connaître le monde pour l'utiliser, il lui faut aussi, parce qu'il a conscience de sa propre finitude et parce qu'il vit en société, s'y orienter. Il lui faut une ligne de conduite adéquate à sa condition

⁹ Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, op. cit., p. 25.

d'animal social et des raisons d'espérer dépasser sa finitude. Ces principes-là ne relèvent pas de l'entendement mais de ce que Kant nomme la raison pratique. Pour ne pas retomber dans le dogmatisme religieux, Kant fonde en raison les principes de sa morale et laisse même entrevoir la possibilité de conserver la foi religieuse sans contredire le rationalisme auquel il tient. Nous ne pourrions pas expérimenter la survie de l'âme, l'existence de Dieu, la réalité du monde telle qu'il est en dehors de notre entendement humain, mais nous pourrions nous poser ces idées (l'âme, le monde, Dieu) comme étant des horizons régulateurs de l'expérience morale, sociale et religieuse. Pour Kant ce sont des idées naturelles de la raison qui accouchent de principes moraux et religieux et par ricochet politiques. Ses idées ne sont pas choisies par les individus mais ancrées dans la raison. A chacun donc de s'emparer des principes universels inscrits dans la raison pure pratique qu'il trouvera en lui-même pour s'orienter dans le monde. Voilà la leçon de la dialectique transcendantale.

Mais Dewey, comme d'autres philosophes après Kant, n'adhérera pas au transcendantalisme du philosophe allemand qui consiste à faire reposer notre connaissance du monde et nos principes moraux sur des principes dont on ne peut eux-mêmes pas connaître le fondement et dont ne peut rien dire qui ne puisse être vérifié dans les sens. De la même façon que Darwin à travers sa théorie de l'évolution rompt avec l'idée de la fixité des espèces, Dewey va rompre avec l'invariabilité des principes de la raison quels que soient leurs champs d'application. Si les espèces varient et survivent en s'adaptant au milieu en en faisant *leur* milieu, c'est-à-dire en le et se transformant en retour, alors, la raison elle-même étant le fruit de l'évolution, ne peut pas être considérée comme une entité abstraite de l'histoire évolutive. Par ricochet, « plus aucune vérité ne peut se targuer d'être éternelle¹⁰. »

Autrement dit les catégories de la raison dont Kant, bien qu'il les sépare des dogmes, continue d'en faire des principes absolus et universels, ne sont pour Dewey que des stases provisoires signalant la solution adéquate au *moment*¹¹, le point de repère temporaire du sujet (social, générique) devant le monde. Pour le dire autrement, nous interprétons le monde à travers un référentiel de lecture. Ce référentiel est fixe et immuable chez Kant, il est toujours provisoire et susceptible d'évolution chez Dewey. Il n'est pas un référentiel dont on se contente d'hériter sans jamais le remettre en cause, il revient au contraire à chaque génération de le réécrire pour qu'il soit le plus adéquat possible à sa situation. Voilà en quoi consiste le pragmatisme de John

¹⁰ Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter. Essai sur un nouvel impératif politique*, op. cit., p.28.

¹¹ J'emploie ce terme dans un sens similaire à celui décrit par Frédéric Worms dans son ouvrage, *La philosophie en France au XX^e siècle. Moments*, Paris, Gallimard, 2009.

Dewey. Il ne revient pas à dire qu'il faut prendre le monde tel qu'il est et le subir mais qu'il faut se l'approprier pour mieux le transformer de l'intérieur.

De l'Antiquité à Kant et de Kant à Dewey on passe en quelque sorte entre trois formes d'épistémologie qui reflètent chacune une façon proprement humaine de se rapporter au monde qui nous entoure et impacte l'organisation morale et politique des sociétés. Pendant longtemps les hommes ont reçu leurs vérités scientifiques et morales de la tradition sédimentée dans les dogmes. Avec les Lumières allemandes et notamment avec Kant, les hommes redeviennent capables de découvrir par eux-mêmes les vérités que recèle la raison à travers l'expérience du monde. Chacun peut trouver en lui-même les référentiels qui permettent d'appréhender le monde de façon scientifique et de s'y conduire droitement. Ces référentiels sont des universaux. A travers la lecture que Dewey fait de Darwin, ces référentiels deviennent des construits provisoires et évolutifs d'interprétation du monde. Cette construction ne relève pas de quelque chose d'individuel mais de l'émergence spontanée de vérités partagées qui font consensus (peut-être pas au moment de leur apparition, car chaque changement dérange l'ordre établi et est, de ce fait, avant tout vu comme un problème) et caractérisent l'esprit collectif, la culture scientifique et morale d'une société à un moment donné de son histoire. Si Dewey le formule philosophiquement à travers son œuvre, cette idée sera également l'une des grandes leçons de l'anthropologie contemporaine et de la psychologie sociale. Autrement dit, avant l'avènement des Lumières, les sociétés s'orientaient dans le monde via des principes fixes issus des dogmes. Avec les Lumières, les sociétés se voient dotées du pouvoir de se libérer de la tutelle religieuse et de reprendre le contrôle sur leur avenir et leurs espoirs via l'usage de la raison. Émerge l'idée que non seulement le savoir libère¹² mais que l'émancipation de la raison va permettre des progrès scientifiques qui entraîneront à leur suite des progrès moraux. Science et humanisme seraient coextensifs.

Dewey va plus loin, oui la raison est l'outil propre de l'adaptation de l'homme à son milieu et elle peut servir l'humanisme, mais cet outil n'est pas immuable et transcendant, indépendant de l'expérience comme chez Kant. C'est un outil qui sert de médiation entre l'homme et son milieu et qui est lui-même susceptible d'évoluer. Là où Darwin mettait les espèces en mouvement, c'est donc la raison elle-même et tous les concepts qu'elle est susceptible de produire que Dewey met en mouvement.

¹² Sur ce point, voir le court texte de Kant, [Réponse à « Qu'est-ce que les Lumières ? », 1784.](#)

Avec les Lumières allemandes, l'homme devient « maître et possesseur de la nature » mais, si la conscience morale est sécularisée, elle n'en reste pas moins immuable. Ses principes transcendent l'expérience humaine. Dewey refuse cette transcendance et va plus loin, l'homme « doit pleinement assumer sa responsabilité dans tous les domaines¹³ ». Les principes moraux ne sont pas tapis dans la raison en attendant que l'histoire humaine veuille bien en accoucher. Il revient à l'homme (social, générique) de les construire. Le pragmatisme de Dewey consiste en ceci que plus aucune activité humaine ne peut « se fonder dans des arrière-mondes¹⁴ ». Il revient aux hommes de prendre en charge le rapport qu'ils ont à leur milieu et entre eux. S'il y a un horizon de sens à viser, cet horizon ne saurait être fourni par un dogme ou les principes transcendants d'une raison immuable dont l'histoire se chargerait de révéler peu à peu le contenu à mesure que l'homme développe une plus grande maîtrise de son milieu ; il doit être collectivement choisi, construit, poursuivi, modifié et constamment discuté. Ce que l'on nomme la raison et que l'on a longtemps prise pour une entité fixe « se révèle être un processus de régulation de l'expérience, ce que Dewey appelle “enquête”¹⁵ ».

La méthode de l'enquête à laquelle aboutit la philosophie de Dewey consiste donc dans le fait de s'adapter au milieu, non pas d'une manière passive en s'ajustant aux conditions qu'on lui impose, mais de manière dynamique et réactive c'est-à-dire d'une façon qui, tout en prenant acte des conditions en présence, se les approprie pour mieux les transformer et se transformer en retour. Cet interactionnisme entre le vivant et son milieu a tout à fait été confirmé par les avancées les plus récentes en biologie¹⁶.

Le pragmatisme de Dewey n'est pas un pragmatisme dans le sens souvent retenu du « *tout est bon pourvu que ça marche*, il est “pragmatiste” dans le sens où la connaissance ne vient ni de l'intuition ni de l'introspection mais seulement de notre relation au monde extérieur et de nos connaissances antérieures¹⁷. » Le bagage rationnel à travers lequel l'homme appréhende le monde et y agit est le produit d'une histoire au sein de laquelle nous ne pouvons distinguer des époques différentes que parce que les solutions inventées par l'une ne pouvaient plus convenir à la suivante. Chaque époque n'existe que par la rupture qu'elle provoque avec celle qui, de fait, se met alors à la précéder et à s'en distinguer. À travers la lecture que Dewey fait de l'histoire humaine à la lumière de celle qu'il lit de l'histoire de la vie chez Darwin, la seule

¹³ Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, op. cit., p. 58.

¹⁴ Michel Fabre, « L'éducation chez Dewey. Conversion ou adaptation », art.cit., p. 35.

¹⁵ Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, op. cit., p. 272.

¹⁶ Sur ce point, voir par exemple Laurent Cherlonneix (dir.), *Nouvelles représentations de la vie en biologie et philosophie du vivant. La sculpture du vivant à l'épreuve de l'interdisciplinarité*, Paris, De Boeck, 2013.

¹⁷ John Dewey, *Démocratie et éducation*, Présentation de Denis Meuret, op. cit., p. 9

nécessité qui subsiste est celle d'un flux irrépressible qui rend précaire toutes les stases qui permettent à telle ou telle société de s'approprier le monde tel qu'il se trouve être à un moment donné par la science et de s'y orienter par des repères sociaux, moraux et politiques. Pour reprendre l'image de Stephen Jay Gould, on pourrait dire que chez Dewey, l'histoire technique, sociale et politique des organisations humaines est elle aussi faite *d'équilibres ponctuels*¹⁸.

La différence entre la lecture que Dewey fait de Darwin et d'autres lectures¹⁹ nous amène à une vision spécifique de l'homme et de la société. S'il n'y a plus de principe absolu et intemporel pour guider les hommes dans leur vie sociale, morale et politique, s'il leur revient désormais de créer collectivement les solutions les plus adéquates aux problèmes de leur temps alors on comprend que l'éducation joue chez Dewey un rôle fondamental. « L'école doit cultiver le sens social d'une appartenance à un projet commun²⁰ », étant entendu que ce projet ne pourra faire sens que dans la mesure où on laisse les individus se l'approprier et participer de sa redéfinition continue. La définition des stases ne doit plus être confisquée par quelques-uns. Voilà les solutions que les sociétés antérieures avaient trouvées à leurs propres problèmes. Le contexte ayant évolué, qu'en reprenez-vous ? Qu'en faites-vous ? Voilà les questions que doit poser l'éducation. « Penser l'éducation comme adaptation c'est [ici] viser la participation du plus grand nombre à l'expérience sociale, culturelle, économique et politique de la démocratie²¹. »

La seule visée humaniste qui survive à la sécularisation des idéaux chez Dewey est la démocratie participative. À la manière d'un milieu naturel au sein duquel les vivants s'adaptent en se modifiant eux-mêmes et en modifiant leur milieu, la démocratie est le seul système politique où « les institutions sociales ne sont pas là pour obtenir quelque chose de l'individu mais pour leur permettre de se créer eux-mêmes²² » et de participer à la création d'un projet commun dans le contexte qui est le leur. Dewey en appelle à une forme de démocratie dans laquelle l'éducation tient une place centrale dans la mesure où si l'on veut que les individus participent de ce projet, il faut que l'école permettent de développer « les habitudes d'esprit et de caractère, les schèmes intellectuels et moraux²³ » qui le rendront possible, chez tous les individus et pas seulement auprès de quelques élites spécialisées.

¹⁸ Voir par exemple Stephen Jay Gould, *La vie est belle. Les surprises de l'évolution*, Paris, Poche, 2004.

¹⁹ Et notamment celle de Spencer. Sur ce point voir le travail de Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*, op. cit.

²⁰ Michel Fabre, « L'éducation chez Dewey. Conversion ou adaptation », art.cit., p. 39.

²¹ *Ibid.*, p.39.

²² John Dewey, *Démocratie et éducation*, Présentation de Denis Meuret, op. cit., p.10.

²³ Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*, op. cit. p. 149.

L'éducation vise bien l'adaptation mais ici « l'adaptation n'est donc en rien un ajustage ponctuel à l'état présent de la société puisque le rôle du citoyen est de faire évoluer cette société démocratique dont la caractéristique est précisément pour Dewey de se montrer perméable à l'expérience²⁴. »

II. Le pragmatisme de Dewey, « ultime recours²⁵ » de l'école postmoderne

Dans la pensée de Dewey, la crise n'est pas le signe d'une dégradation ou d'une déperdition d'un ordre immuable et transcendant, c'est le signe que l'ordre toujours provisoire qui a permis de satisfaire les exigences scientifiques, morales et politiques d'une société pendant un temps n'est plus aussi adéquat qu'il l'était au moment de son apparition. La crise est le signe qu'il est temps de chercher de nouveaux équilibres et de dessiner de nouveaux horizons de sens (tout ceci relevant très largement d'une forme d'inconscient collectif).

Le siècle des Lumières ouvre l'époque moderne au sein de laquelle il y a :

« - déplacement de l'intérêt de l'éternel et l'immuable vers le transitoire et le changeant
- affaiblissement progressif de l'autorité des institutions fixes, des rapports de distinction de classes²⁶. »

Cette époque a rendu possible l'avènement progressif de la démocratie libérale en Europe. Même si « les statistiques d'amélioration ne sont pas suffisamment impressionnantes pour étouffer les cris des victimes²⁷ » et que comme le dit Dewey, « la révolution est encore incomplète²⁸ », dans les esprits l'idée d'une indépendance relative de l'individu à l'égard de toute forme d'autorité a fait son chemin et si le néolibéralisme est à juste titre si violemment critiqué aujourd'hui, il est indéniable que personne ne supporterait que l'un de ses apports principaux, à savoir la liberté de l'individu, lui soit enlevé. Dewey avait foi dans la capacité des hommes libres à s'unir autour d'un horizon de sens choisi et défendu collectivement au sein d'une société démocratique. Il a voulu croire que les hommes libérés des dogmes, nourris de

²⁴ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op. cit., p. 152.

²⁵ Michel Fabre, « L'éducation chez Dewey. Conversion ou adaptation », art.cit., p. 33.

²⁶ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op. cit., p. 11.

²⁷ Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*, op. cit. p. 176.

²⁸ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre I, page 10.

savoirs et de techniques, feraient naturellement passer l'intérêt commun au-dessus de l'intérêt individuel. En cela il partageait les idéaux des Lumières. Mais si nous qualifions aujourd'hui notre époque de postmoderne, c'est parce que ces idéaux ont été sérieusement ébranlés par l'histoire de la première moitié du XX^e siècle (1^{re} Guerre mondiale, Grande dépression aux Etats-Unis, 2^e Guerre mondiale). De ce point de vue « les idées de Dewey conservent leur caractère utopique mais sont devenues les fins en vues de nombreux mouvements associatifs et politiques²⁹ » et c'est désormais en ce sens qu'on les abordera ici.

Tout comme les grandes philosophies allemandes de l'histoire qui ont inspiré les idéaux de la modernité, que sont entre autres la perfectibilité humaine et la foi dans la science pour entraîner le progrès moral, Dewey pense donc lui aussi, bien qu'il le cherche à même l'expérience humaine, un tel idéal. Le sien a l'originalité de consister en ceci que l'homme serait lui-même responsable de ce qui fait sens pour lui. Dewey conçoit l'idéal « comme une méthode de résolution de problèmes réels³⁰ ». Ici l'homme doit assumer pleinement la construction de ses idéaux.

L'époque postmoderne naît de cette chute de toute croyance dans le progrès et dans l'avenir ; elle signe la fin de toute adhésion aux grands récits qui permettaient, après la chute des dogmes religieux, d'avoir encore un projet global et fédérateur qui constituerait un horizon de sens tendu vers l'avenir. La postmodernité s'ouvre donc sur une véritable crise de la culture qui donne lieu à « une crise de l'éducation qui doit être pensée comme une crise des significations héritées, des identités défaillantes et des références hésitantes³¹. »

Pour autant, les acquis politiques de la modernité sont bien ancrés chez les individus. La foi dans la raison scientifique pour mener au progrès moral est ébranlée mais on ne plébiscite pas pour autant le retour du religieux. Qu'il y ait des résurgences de la tradition là où la raison a failli ne permet pas de dire que tout ce que la modernité a apporté va disparaître. L'histoire ne fait pas marche arrière. L'individualisme politique est acquis, la liberté politique aussi mais l'individu ne sait plus quoi en faire ni à quelle identité collective se vouer ; là est le problème de l'individu postmoderne³².

²⁹ Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, op. cit., p. 243.

³⁰ Emmanuel Renault, « Dewey et la centralité du travail », *art. cit.*, p. 135.

³¹ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op. cit., p. 22.

³² Sur ce point, voir les travaux d'Alain Ehrenberg, *L'individu incertain*, Paris, Hachette, 1999.

Au milieu de cette crise de sens qui est la nôtre, chacun propose ses solutions. Tout point de référence ultime qui servirait à trancher les discussions étant perdu, chacun met en avant sa solution de sorte que « toutes les directions s'équivalent³³ ».

Dans ces conditions, comment faire jouer à l'école le rôle que Dewey espérait lui faire jouer (à savoir la formation de citoyens responsables et engagés dans le projet commun) ? Quels sont les débats qui empêchent toute progression en ce sens ? Que révèlent-ils des défenseurs des différentes positions ? Voilà les questions qui vont occuper la suite de ce travail.

Selon Dewey, « les dualismes qui encombrant la culture ont une origine proprement politique. L'édification d'une culture authentiquement démocratique exige donc la suppression des résidus aristocratiques qui subsistent encore dans notre conception éducative³⁴. »

Or, dans les débats qui opposent aujourd'hui, autour de la question de l'éducation, les défenseurs d'une pédagogie centrée sur l'apprentissage et les défenseurs du retour à l'enseignement libéral des grands classiques comme remède à la crise, on retrouve quelque chose de ce dualisme que Dewey dénonçait déjà.

Prenons l'exemple des réformes en cours à l'université et notamment, depuis la mise en place du Processus de Bologne à la fin des années 90, de la question de l'introduction du concept de « compétence » dans les programmes de formation universitaire.

L'introduction de ce concept suscite deux types d'oppositions, dont l'une relève d'une crainte légitime là où l'autre semble plutôt relever de ces résidus aristocratiques dont Dewey nous appelait déjà à nous débarrasser.

La première et la plus courante consiste à dénoncer le danger de voir les curricula se contenter de répondre aux exigences du marché du travail et, se faisant, de trahir l'idéal de perfectibilité des Lumières qui sert de point de référence à l'éducation depuis le XVIII^e siècle. Avec l'introduction de ce concept dans les programmes de formation, il ne s'agirait plus de former des chercheurs mais de préparer les jeunes aux besoins du marché de l'emploi.

L'article d'Emmanuel Brassat³⁵ « La notion de compétence, ses enjeux épistémologiques », montre bien le lien généalogique qu'il y a entre cette notion de compétence et l'émergence des pédagogies centrées sur l'apprenant qui ont précisément émergé aux USA sous l'influence

³³ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op. cit., p. 43.

³⁴ Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, op. cit., p. 137.

³⁵ Emmanuel Brassat, « La notion de compétence, ses enjeux épistémologiques », article en accès libre sous Licence CC BY NC ND [ici](#).

puissante des courants pragmatistes du début du XIX^e siècle. Mais là où à l'origine la notion de compétence portée par la philosophie pragmatiste puis par l'École de Chicago (dont Dewey fera partie pendant un temps) visait à montrer qu'il « est vain d'opposer connaissance et compétence dès lors que toute connaissance suppose un geste de la pensée, un effort intellectuel, une puissance de faire³⁶ », il apparaît aujourd'hui que cette notion, telle que décrite dans certains textes réglementaires mais peut-être aussi et surtout telle que reçue par un corps enseignant dont les positions seront abordées plus loin, recouvre une toute autre signification que celle de ses origines pour ne renvoyer qu'à un sens utilitariste à visée court-termiste qui fait peu de cas des fins humanistes pour se concentrer sur les moyens de rendre la formation efficace pour le marché de l'emploi.

Cette réception, qui relève donc d'un dévoiement du sens d'origine du concept en pédagogie, est intimement liée à la réception caricaturale du pragmatisme en France. Plus précisément, et comme on le rappelait plus haut, la réception de Dewey en France « a longtemps souffert de la confusion entre l'adoption d'un style de vie (être pragmatique) et l'adhésion à une philosophie (être pragmatiste). [...] Ces expressions indiquent certes, toutes deux, une centration sur l'action, sur l'expérience plutôt que sur les principes³⁷ » mais le pragmatisme au sens de Dewey ne se focalise précisément pas sur les seuls moyens au détriment des fins, il fait au contraire des moyens les éléments caractéristiques d'une fin en vue ; « les fins poursuivies sont présentes dans les moyens mis en œuvre³⁸. » Ainsi, on l'a dit, l'adaptation ne vise pas chez Dewey l'ajustage ponctuel de l'individu à la société mais son insertion et sa participation active à un projet commun.

L'éducation est à la fois fin et moyen en ce sens qu'elle a pour rôle de donner à l'individu les habitudes d'esprit qui lui seront utiles dans sa vie de citoyen engagé. Il y a donc une continuité profonde entre l'école et la société.

Si dans les textes réglementaires ou dans la réception étroite qui a été faite du pragmatisme de Dewey en France, la notion de compétence est chargée d'un sens qui n'est pas celui qu'elle avait à l'origine en pédagogie, il ne faut pas perdre de vue que cette lecture de la notion en cache donc une autre, très éloignée du cynisme utilitariste. « Le pragmatisme de Dewey

³⁶ Sébastien Charbonnier, La « compétence » en éducation : un renversement de logique anthropologique, *Revue de Métaphysique et de Morale*, No. 4, 2015, Paris, Puf, pp. 539-560, p.541.

³⁷ John Dewey, *Démocratie et éducation*, Présentation de Denis Meuret, *op. cit.*, p. 9-10.

³⁸ Emmanuel Renault, « Dewey et la centralité du travail », *art. cit.*, p. 130.

constitue un essai pour définir un nouvel humanisme³⁹», le seul qui, « métaphysiquement neutre⁴⁰ » aura survécu à la sécularisation des savoirs et des espoirs.

Dans une perspective deweyenne, on peut même dire que défendre l'introduction de référentiels de compétences dans les programmes de formation représente en effet, pour peu que ces compétences soient trop étroitement définies, c'est-à-dire qu'elles visent uniquement les moyens d'être efficace socialement indépendamment d'une réflexion sur les fins dégagées de toute obsession présentiste, un réel danger de renversement de la logique humaniste qui a toujours animé les universités. Toutefois, comme on le verra plus loin, une fois la notion précisée ou le terme changé pour éviter toute confusion, elle peut aussi être, en temps de crise, une bonne opportunité pour réfléchir sur la façon dont sont organisés les programmes de formation.

Ce qu'il faut retenir du sens pragmatiste et pédagogique de la notion de compétence est qu'elle a permis le dépassement des « faux dualismes qui encombrant la réflexion pédagogique : intérêt et discipline, méthode et contenu, savoir et pédagogie⁴¹ » et de « resituer le fait qu'un savoir implique une appropriation, une effectuation qui fait sens pour l'individu et une mobilisation adéquate à un contexte précis⁴² ».

Au passage, on notera que quand Jacques Tardif, dont les travaux servent de référence en pédagogie universitaire autour de cette question de l'approche par compétences, définit la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations⁴³ », il ne dit pas quelque chose de très éloigné de cela. Nous y reviendrons plus loin.

Par ricochet, la définition initiale de la compétence en pédagogie, a mis en échec la vision la plus répandue et la plus appliquée de la transmission des savoirs, à savoir celle qui voudrait qu'il y ait un maître dépositaire du savoir et des élèves qui, à travers la réception passive et unilatérale du discours du maître, assimilerait ce qu'il dit. Mais chez Dewey comme dans tous les courants issus de la philosophie pragmatiste, « l'instruction ne consiste pas à verser la

³⁹ Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, op. cit., p. 11.

⁴⁰ Michel Fabre, « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? », *art. cit.*, p. 33.

⁴¹ Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, op. cit., p. 132.

⁴² Sébastien Charbonnier, « La compétence en éducation : un renversement de logique anthropologique », *art. cit.*, p. 541.

⁴³ Jacques Tardif, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, 2006, Chenelière Education, p. 22.

connaissance dans un trou mental et moral qui attend d'être bien rempli⁴⁴ ». Transmettre un savoir implique de savoir faire en sorte que l'étudiant se l'approprie et en fasse quelque chose au sein du projet commun. Ainsi, l'enseignant doit être lui-même formé à enseigner, son seul discours ne suffit pas. Il doit trouver une façon, comme le dit Jacques Rancière, de mettre l'élève en position d'interroger et de resituer ce qu'il reçoit. « L'élève doit tout voir par lui-même, comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? que penses-tu ? qu'en fais-tu ?⁴⁵ » Ce qui implique une certaine remise en cause de la posture classique de l'enseignant et nous amène à ce que recèle peut-être la deuxième forme d'opposition à l'introduction de la notion de compétence dans les programmes de formation universitaires.

Si l'université ne doit pas perdre de vue sa visée humaniste, elle ne doit pas se voir non plus comme un îlot isolé de la société.

Tout l'effort de Dewey consiste à faire entendre que le savoir transmis doit être mobilisé dans l'action et utile à la société. C'est précisément la seule façon de donner une contenance concrète à l'humanisme, qu'il ne se réduise pas à une idée lointaine mais se traduise dans les faits. Or, « lorsque la littérature, l'art, la religion sont dissociés du social, ils aboutissent tout autant à l'étroitesse d'esprit que les sujets techniques auxquels les professionnels de l'éducation générale s'opposent avec tant de force⁴⁶. »

Sur ce point, l'ouvrage d'Alain Renaut *Quel avenir pour nos universités ?*⁴⁷, a le mérite d'être assez éclairant. Il retrace rapidement l'histoire de l'université en France et permet de saisir ce qui en fait les spécificités culturelles. Les universités se sont constituées pour être indépendantes de l'Etat et avaient pour vocation première l'enseignement religieux. L'histoire française et le mouvement de sécularisation déjà évoqué a permis à l'Etat de « reprendre l'université à l'Eglise, mais [remarque Alain Renaut], il ne l'a pas rendu à la société⁴⁸. » Si bien qu'il y a toujours aujourd'hui un paradoxe chez les enseignants qui voient l'école, et plus encore l'université, comme « un sanctuaire victime de son environnement et de forces hostiles alors

⁴⁴ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre IV, p. 24.

⁴⁵ Jacques Rancière, *Le Maître ignorant. 5 leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Arthème Fayard, 1987, p. 15.

⁴⁶ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre IV, p. 23.

⁴⁷ Alain Renaut, *Quel avenir pour les universités ?*, Paris, Kimé, 2008.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 104.

que ses vertus propres restent intactes⁴⁹. » L'idée reste bien ancrée chez de nombreux acteurs de cette institution qu'elle est et doit rester coupée du monde.

Dans la perspective du pragmatisme deweyen au contraire, il y a une continuité de l'école et de la société et rien ne serait mieux trahir l'ensemble des étudiants qu'elle accueille que de vouloir renoncer à donner une utilité sociale aux formations universitaires. Que notre société ne soit pas juste, certes, mais il est trop facile de « fuir les difficultés du monde dans la contemplation de ce que le monde devrait être⁵⁰ » plutôt que de donner aux étudiants les outils intellectuels qui leur permettraient de le changer. « Il faut outiller les jeunes pour qu'ils puissent dessiner eux-mêmes leur avenir, au lieu d'en faire les agents d'idéologies prétendument progressistes, mais portées en réalité par des générations qui, en un certain sens, appartiennent déjà au passé⁵¹. »

A coup sûr, dit Alain Renaut, « pour les questions dont nous traitons, il s'agira peut-être moins de transformer les universités que les universitaires : je veux dire modifier pour une part la représentation que les universitaires ont de leur discipline et de ses rapports au monde extérieur⁵². »

Penser que l'université n'a rien à voir ni à faire avec la société, si ce n'est de loin pour l'analyser et la gouverner, dans la mesure où elle dispenserait des savoirs hyperspécialisés issus de la culture classique, intemporels et surplombant le réel, c'est d'abord invisibiliser la division du travail sur laquelle elle repose entièrement.

S'il existe une université publique, c'est parce que la société dans son ensemble, donc y compris ceux qui n'y vont pas, la financent. On ne peut pas légitimer le fait de faire reposer sur le dos de tous la production de savoirs hyperspécialisés par quelques-uns qui revendiqueraient que ces savoirs n'aient pas vocation à bénéficier au projet commun actuel, quitte à ce que ce soit pour le repenser. « La démocratie ne peut pas fleurir là où les principales influences déterminant le choix des sujets d'étude sont les fins utilitaristes conçues de manière étroite pour les masses et, pour l'éducation spécialisée de l'élite, les traditions d'une classe cultivée spécialisée⁵³. » Le pragmatisme de John Dewey soutient l'éducation culturelle et libérale des grands classiques hérités du passé, mais il insiste sur le fait que le passé ne prend sens qu'en fonction du présent qui est le nôtre et des projets d'avenir qui sont visés. Le savoir ne vaut pas par lui-même mais

⁴⁹ François Dubet, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », in *Éducation et Société*, N° 25/2010/1, p. 17-34, p.

⁵⁰ Emmanuel Renault, « Dewey et la centralité du travail », *art. cit.*, p. 135.

⁵¹ Michel Fabre, *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*, op. cit., p. 121.

⁵² Alain Renaut, *Quel avenir pour les universités ?*, op. cit., p. 196.

⁵³ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre XIV, p. 25.

par les effets qu'il induit chez le sujet. « Remplir sa tête comme un album [...], ce n'est pas penser⁵⁴. »

En ce sens, si l'opposition à l'introduction de la notion de compétence est légitime lorsque la compétence est vue comme coupée de la connaissance (vision qui implique déjà d'avoir dévoyé la notion de son sens d'origine), à l'inverse, concevoir l'éducation, y compris et peut-être plus encore au niveau universitaire, comme devant faire fi de toute traduction de l'assimilation du savoir spécialisé dans la société, c'est participer de la défaite de l'éducation, de son impuissance à jouer le rôle de formatrice de citoyens engagés.

Une compétence sans connaissance est creuse mais une connaissance sans compétence est morte et « secrète le poison de la vanité⁵⁵ ». « Les élèves qui ont bourré leur esprit de toutes sortes de matériaux qu'ils n'ont jamais utilisés intellectuellement peuvent être certains que ces matériaux ne les aideront pas à penser quand ils s'y essaieront⁵⁶. »

Penser que l'université doit se tenir éloignée des préoccupations sociales, c'est aussi entériner l'idée que pour pouvoir dire quelque chose sur la société, il est nécessaire de s'en abstraire et que ceux qui l'expérimentent, voire la subissent de plein fouet, n'auraient rien à en dire de pertinent. Il y aurait les experts légitimes de l'élite et les masses aveugles qu'eux seuls pourraient éclairer. S'il est souvent bénéfique d'avoir du recul pour analyser un sujet quel qu'il soit et s'il est donc légitime que la recherche universitaire maintienne une distance critique vis-à-vis de la société qu'elle analyse (si l'on parle des Sciences humaines et sociales par exemple), ce recul doit prendre la forme d'« une retraite temporaire pour récupérer et pour clarifier les actions futures à entreprendre dans le monde⁵⁷ », non d'un abandon de la société à elle-même. Aussi, il serait faux de penser que l'université est le seul lieu de production de la culture. Autrement dit, tant que l'on considèrera que seuls les experts peuvent avoir un discours pertinent sur la société, on trahira le projet d'une société humaniste. Plus précisément, selon Dewey, si l'école doit dès l'enfance fournir à chacun les outils intellectuels et moraux qui lui permettront de participer du projet social de son temps (ce qui ne signifie pas s'y plier mais participer de sa redéfinition continue), et s'il soutient l'idée que la voix de chacun est légitime, il ne nie pas pour autant que certains soient plus spécialisés sur certains sujets. Ce qu'il rejette est la hiérarchisation et la réification de la figure du manuel et de l'intellectuel qui maintient

⁵⁴ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre IX, p. 15.

⁵⁵ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre XII, p. 1.

⁵⁶ *Ibid.*, chapitre XII, p. 11.

⁵⁷ *Ibid.*, chapitre X, p. 24.

vivant un fond culturel aristocratique et bloque tout cheminement vers une démocratie effective. « Il ne s'agit ni d'exclure le savoir des experts, ni de le produire à leur place. Il s'agit plutôt de contrôler collectivement ses possibles usages politiques et sociaux [...] et de disqualifier toute déconnexion entre ceux qui agissent et ceux qui subissent⁵⁸. »

Pour Dewey toute déconnexion entre le corps pensant de l'élite et le corps agissant de la masse est à disqualifier. C'est le point politique central que sa façon d'envisager la question de l'éducation comme un dépassement des dualismes hérités des sociétés du passé, et par ricochet son traduction au sein des institutions, permet de repenser. Si « la révolution est incomplète⁵⁹ », c'est précisément parce que dans les lieux où sont produits les savoirs savants on perpétue cette traduction politique du dualisme philosophique corps/esprit qu'est l'aristocratie. La démocratie libérale telle que la défend Dewey est éloignée de la forme qu'a prise la nôtre en misant sur le mythe méritocratique pour venir entériner l'idée que chacun est responsable de sa place plus ou moins élevée dans la hiérarchie sociale et qu'il serait donc légitime que certains agissent et que d'autres subissent, qu'il y ait des experts qui dirigent et un peuple qui suit. Dewey ne s'accommode pas de cette *morale des vainqueurs*⁶⁰ ; il permet à chacun de parler de là où il est et de sortir de toute compétition pour le pouvoir. Il fait de « l'intelligence collective des publics le seul agent légitime de l'action politique⁶¹ ».

Les universités doivent continuer à transmettre « des savoirs non rentables qui témoignent de ce qu'est l'humanité de l'homme⁶² », mais elles doivent aussi tenir compte du fait que du savoir est également en train d'être produit au cœur même de l'expérience sociale de chacun. Telle était la visée du projet éducatif et politique de Dewey. Il ne donne pas de direction unique, ne milite pas pour tel ou tel chemin, il charge l'intelligence collective de définir un horizon de sens commun qui permette à chacun de faire quelque chose pour ce projet. Il ne fournit qu'une « conception minimaliste de la normativité éducative⁶³ », qui implique avant tout que les connaissances et savoirs hérités du passé soient réinvestis collectivement au sein d'une action présente en vue d'un projet d'avenir.

⁵⁸ Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*, op. cit. p. 115-116.

⁵⁹ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre I, page 10.

⁶⁰ Sur ce point voir, François Dubet, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », art. cit., p. 18.

⁶¹ Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*, op. cit., p. 161.

⁶² Alain Renaut, *Quel avenir pour les universités ?*, op. cit., p. 218.

⁶³ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op. cit., p. 62.

En s'appuyant sur cette réflexion philosophique de Dewey concernant la place et le rôle de l'éducation dans la société, on pourrait donc dire que s'il y a lieu pour les universitaires de se méfier de l'introduction dans les programmes d'un concept susceptible de dévoyer les établissements d'enseignement supérieur de leurs visées humanistes, il est également nécessaire de ne plus voir les universités et ses experts comme les seules sources de parole légitime pour penser le projet social et politique d'un pays. Aussi, en tant que principaux acteurs de l'institution universitaire, il leur revient de profiter des ambiguïtés qui entourent ce concept de compétence dans les textes officiels pour lui faire recouvrir dans les faits son sens d'origine. Il ne suffit pas de prendre la plume ni de « se contenter d'un rejet émotionnel et d'une condamnation morale⁶⁴ » de ces réformes. Il faut, plutôt que de garder le dos tourné à la société qui la supporte, sortir l'université du débat dépassé qui oppose connaissance et compétence, partisans du retour à la culture classique et pédagogues aveuglés par la seule question de l'apprentissage. Il n'y a pas ici d'opposition entre une tête bien pleine et une tête bien faite.

Jusque dans le domaine de l'éducation, il revient aux hommes libres de toute transcendance imposée, de prendre leur responsabilité pour refonder les programmes de formation et réarticuler l'université à la société.

⁶⁴ Emmanuel Renault, « Dewey et la centralité du travail », *art. cit.*, p.145.

III. L'approche programme pour « mettre l'efficacité au service de l'humanisme »

Pour conclure ce travail, je vais citer certaines approches pédagogiques actuelles qui, revendiquant leurs racines constructivistes⁶⁵, pourraient permettre de donner corps aux réflexions de Dewey sur les visées et l'organisation des programmes de formation universitaires.

Je ne redirai pas ici quels sont les éléments concrets qui peuvent encadrer la mise en œuvre de ces projets de réformes de la pédagogie universitaire parce que je l'ai fait ailleurs⁶⁶, je rappellerai seulement les grandes lignes défendues par ces projets et en quoi ils résonnent avec la vision pragmatiste de la formation défendue par John Dewey en son temps.

On l'a vu, selon Dewey, il y a une continuité de l'individu, de l'école et de la société. Cette continuité l'amène à concevoir un triangle pédagogique dont les angles représentent les trois grandes fonctions de l'éducation :

- « 1) la continuité entre les générations (fonction biologique) ;
- 2) l'adaptation, à savoir la transformation de l'expérience des jeunes pour qu'ils adoptent les intérêts, les valeurs, les connaissances d'un groupe social donné (fonction sociale) ;
- 3) enfin la direction de la croissance sociale d'un être à la fois immature et malléable (fonction de guidage).⁶⁷ »

Cette triangulaire se retrouve également dans la façon qu'il a de concevoir les programmes de formation et se traduit concrètement à travers « trois intégrateurs de curriculum :

- a) l'histoire et la géographie pour l'horizon de sens des activités ;
- b) la science pour l'apprentissage de la pensée logique ;

⁶⁵ « Le constructivisme défend l'idée que les apprenants ne sont pas des réceptacles passifs de l'information, bien au contraire, ils participent activement à la construction de leurs compétences en interagissant avec leur environnement et en réorganisant leurs connaissances antérieures. », Nicole Rege Colet, Jacques Lanarès, « Comment enseigner à des étudiants adultes », in *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Tome 1, Paris, Peter Lang, 2013, p. 27.

⁶⁶ [Note sur l'approche programme. Contexte de mise en œuvre dans l'établissement et rôle du pôle ingénierie pédagogique dans son déploiement](#), Janvier 2019 et [Note sur la démarche ePortfolio. Enjeux, recommandations, éléments de méthodologie pour une mise en œuvre au sein de l'établissement](#), Septembre 2019.

⁶⁷ Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, op. cit., p. 108.

c) la communication et l'expression, avec les langues et la littérature dans la perspective du vivre ensemble⁶⁸. »

Au cours de toute formation, quel que soit par ailleurs son degré de spécialisation disciplinaire et son orientation spécifique en direction de l'un des angles du triangle pédagogique, il s'agit de donner aux étudiants les éléments qui leur permettront d'avoir ces quelques repères principaux. Voilà le contexte et le milieu dont nous héritons, voilà l'état actuel de notre connaissance de ce milieu et de notre façon de nous y adapter, voilà les codes culturels et sociaux à travers lesquels nous échangeons. A partir de là, quel projet pouvons-nous mettre en œuvre et quel horizon de sens visons-nous ?

La formation, aussi spécialisée soit-elle, ne vise pas à transmettre le savoir pour transmettre le savoir mais pour qu'il soit saisi et réinvesti dans un projet actuel. Autrement dit, et on l'a vu plus haut, cette vision de l'éducation implique bien un changement de posture de l'enseignant, mais l'objectif « n'est pas d'amuser ni d'instruire avec le minimum d'ennui, pas plus que d'acquérir des savoir-faire bien que cela puisse être un produit secondaire des activités scolaires, mais d'élargir et d'enrichir la portée de l'expérience et de maintenir vivant le désir de progresser intellectuellement⁶⁹. » Transformer le rapport au savoir dans les programmes de formation oui, mais pas pour le vider de sa substance. Il ne s'agit pas de promouvoir l'innovation ou le changement de posture pédagogique au détriment de la transmission des savoirs fondamentaux. Une formation à visée humaniste ne doit pas seulement porter sur l'héritage culturel des classiques, encore moins penser qu'il s'agit de se contenter de rendre cet héritage plus digeste en l'habillant des dernières technologies numériques, mais elle doit s'assurer que ce qui a été assimilé sera réinvesti dans la société actuelle en vue des projets à venir. L'éducation doit inciter « au constructivisme éthique, social et politique⁷⁰. » Elle doit, aussi bien dès l'école à proprement parler, qu'à l'université, permettre à ceux qui reçoivent un savoir théorique d'en comprendre la portée pratique. Autrement dit, c'est à la prise en compte de la portée et de la responsabilité sociale des programmes de formation qu'enjoint la philosophie de Dewey et qu'encouragent aujourd'hui certains courants pédagogiques.

Par exemple, lorsque Xavier Roegiers invite à « placer l'efficacité au service de l'humanisme⁷¹ » dans le sous-titre de son ouvrage *Quelles réformes pédagogiques pour*

⁶⁸ *Ibid.*, p. 141.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 122.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 58.

⁷¹ L'humanisme étant ici défini comme le « respect de la valeur et de la dignité de chaque être humain et du respect des conditions de son développement (intellectuel, psychique, éthique, matériel) », Xavier Roegiers, *Quelles*

l'enseignement supérieur ?, il n'enjoint pas les universités à abandonner leur vocation de formation à la recherche par la recherche, il ne cède pas aux injonctions à l'adaptation mercantiles et utilitaristes. Il prend acte, au-delà de la querelle qui oppose les partisans de la connaissance à ceux qui promeuvent sans recul l'introduction des référentiels de compétences issus du monde du travail dans les programmes de formation universitaire, (positions dont on a vu tout à l'heure ce que chacune recelait de vicieux) du fait qu'apprendre implique une appropriation effective et critique vis-à-vis de ce qui est appris. Par exemple, à l'université, au lieu de se contenter de « présenter les résultats de la recherche, on peut se demander ce que l'étudiant pourra en faire⁷². » Quand il dit qu'il faut mettre *l'efficacité au service de l'humanisme*, il dit que l'objectif est de former « des personnes compétentes, oui, mais pour servir le bien commun⁷³ » et la définition de la compétence qui est mobilisée ici est bien celle issue des courants pédagogiques pragmatistes citée plus haut et non celle qui, connotée ressources humaines, ne servirait qu'une vision court-termiste de l'efficacité.

On l'aura vu tout au long de ce travail, si la pensée de Dewey peut être utile aujourd'hui c'est parce qu'en reposant sur une normativité minimale, elle permet de se donner des repères dans la constitution d'un programme de formation sans imposer de direction. Dans notre contexte postmoderne, changeant, instable, relativiste, très différent de celui qui a vu naître le projet initial de l'école républicaine adossé au principe méritocratique, il ne peut plus s'agir de former chacun pour la place qui lui revient (les *meilleurs* gouverneront et les autres obéiront), mais de donner à tous les moyens de trouver une place qui lui convienne au sein du projet commun et depuis laquelle sa voix sera aussi prise en compte. Que l'université continue à former des chercheurs, soit. Mais qu'elle continue de le faire selon le même mode de transmission du savoir et avec les seuls mêmes objectifs d'autoreproduction de la relève académique et elle continuera alors du même coup à servir des intérêts particuliers là où elle se doit de remplir une mission de service public.

« Dans un monde où les places et les rôles ne sont pas déterminés d'avance et où l'impératif et celui d'être soi, l'éducation et la transformation de l'expérience ne peuvent plus fonctionner ni au commandement ni à l'imitation. Il faut donc apprendre à problématiser⁷⁴. » Ce que les universités doivent transmettre à leurs étudiants, c'est la capacité à faire face, grâce à une

réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme, Paris, DeBoeck, 2012, p. 39.

⁷² *Ibid.*, p. 180.

⁷³ *Ibid.*, p. 45.

⁷⁴ Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, op. cit., p. 83.

appropriation effective de ce qui leur est transmis, au monde complexe qui est le nôtre. Le programme de formation tel que l'envisageait Dewey et tel que l'envisagent aujourd'hui ceux qui se réclament du courant constructiviste, doit refléter le projet de la société, de l'institution, des enseignants qui le portent et des étudiants qui devront le faire progresser. Il ne doit pas se rabattre sur les seuls intérêts socio-économiques du marché de l'emploi, ni sur les seuls intérêts personnels du chercheur, ni sur la façon qu'aura l'étudiant de retenir ce qui lui est transmis. Il doit conjuguer le fait d'exprimer un projet de société⁷⁵, auquel l'institution aura choisi de prendre part d'une certaine façon, au sein duquel les enseignants trouveront un moyen de « réconcilier l'efficacité sociale et la culture personnelle⁷⁶ » et à propos duquel les étudiants seront autorisés à prendre position pour mieux se l'approprier et y trouver du sens.

Lorsqu'il est question dans certains textes qui font aujourd'hui référence en pédagogie universitaire⁷⁷, d'approche *programme* en lieu et place d'une approche *par compétences* et qu'on souligne que la première doit servir de cadre à la seconde, l'objectif est précisément de signaler le pas de côté qui est fait dans la vision de ce que doit être l'élaboration d'un programme de formation par rapport au sens purement connoté *entreprise* du concept de compétence. Ces enseignants chercheurs n'ignorent pas les dangers que représentent une mauvaise interprétation du concept de compétence et ils soulignent eux-mêmes qu'il vaut mieux « dans l'enseignement supérieur général remplacer les référentiels de compétences élaborés par le monde du travail par un petit nombre d'énoncés contextualisés, complexes et concrets, construits par des équipes d'enseignants en fonction d'un profil de sortie mais aussi en fonction des besoins en formation⁷⁸. » Ce qui distingue cette approche programme de l'approche cours qui est actuellement la plus pratiquée dans les établissements d'enseignement supérieur c'est que dans le cadre l'approche programme, « l'ensemble des cours du programme repose sur un projet de formation (lignes directrices, principes et applications) élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral et les responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité. Personne ne s'y sent vraiment propriétaire

⁷⁵ Toute la problématique étant d'en définir un qui fasse consensus.

⁷⁶ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre IX, page 25.

⁷⁷ Voir dans la bibliographie Denis Berthiaume, François Georges, Marianne Poumay, Richard Prigent, Nicole Rege Colet, Xavier Roegiers, Jacques Tardif.

⁷⁸ Xavier Roegiers, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, op. cit., p. 87.

d'un cours, mais tous collaborent, dans les cours qui leur sont confiés, à la réussite de l'ensemble du programme d'étude offert aux étudiants⁷⁹. »

La mise en œuvre d'une approche programme relève donc d'un travail collectif et suppose une entente de l'ensemble des protagonistes sur l'objectif de la formation. Quel étudiant veut-on former ? Quel sera son profil de sortie ? Quelles missions pourra-t-il assurer ? Quelles valeurs lui auront été transmises ?

« Il faut [donc] se défaire du préjugé selon lequel l'approche par compétences serait appropriée pour les formations visant la professionnalisation de l'étudiant mais qu'elle ne permettrait pas de soutenir une formation plus générale [...]. Les référentiels de compétences [définis de façon collégiale par les enseignants] dépassent largement ce qu'on pourrait nommer « utilitarisme » pour intégrer des valeurs, des postures, des savoir-être, pour le dire autrement, pour développer la réflexivité et le vivre ensemble, tant professionnel que citoyen.⁸⁰ »

Dans ce type de programme les savoirs sont tout aussi présents que dans l'approche cours classique, seulement on ne se contente pas de les juxtaposer les uns aux autres pour que la maquette comprenne bien le nombre de crédits nécessaires ni que les heures de services soient bien distribuées aux enseignants dans chaque niveau de formation en fonction de la place que chacun occupe dans le laboratoire et l'UFR de rattachement concerné. Ils sont articulés en vue d'un projet de formation dont les objectifs sont connus et partagés par tous parce qu'ils auront été discutés en amont et clairement énoncés aux étudiants. L'enseignant est alors ici plus amené à penser des objectifs pédagogiques qu'à définir le plan d'un exposé. Mais, on le voit dans ce qui est décrit, « la méthode ne s'oppose pas au contenu, elle dirige efficacement le contenu vers les résultats désirés⁸¹. » C'est en cela que ce type d'approche est qualifiée d'efficace et qu'on peut la qualifier avec Dewey de pragmatiste, elle articule les moyens et les fins, ne se contente pas de viser un horizon mais pense et met en œuvre les moyens de l'atteindre.

Enfin les quelques compétences⁸² ou énoncés complexes sur lesquels reposeront le programme seront bien évalués, il y aura bien des indicateurs de progression et des

⁷⁹ Richard, Prigent, Huguette Bernard, Anastassis Kozanitis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Montréal, Presse Internationales Polytechniques, 2009, p. 2.

⁸⁰ Marianne Poumay, Jacques Tardif, François Georges, « Constats et leviers propices à une implantation efficace de l'approche par compétences », in Marianne Poumay, Jacques Tardif, François Georges (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, Paris, De Boeck, 2017, p.169-170.

⁸¹ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre XIII, page 3.

⁸² « Savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations », Jacques Tardif, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, op. cit., p. 22.

apprentissages critiques à assimiler ; pour autant, ces indicateurs et ces seuils de progression ne sauraient être ramenés à des « seuils de suffisance⁸³ ». Il ne s'agit pas de dire qu'au terme de sa formation l'étudiant n'aura plus rien à apprendre et ne pourra plus progresser en regard du référentiel qui a été le sien dans l'institution qui l'a formé. Quand on évoque des énoncés complexes à visées humanistes, personne ne perd de vue le fait qu'il n'y ait pas de terme assignable à la progression de l'étudiant. Il ne s'agit pas de dire aux étudiants « *si vous êtes compétents en fin de formation, vous n'aurez plus rien à apprendre* » mais bien plutôt « *les compétences sur lesquelles votre programme de formation vous a fait travailler vont vous aider à participer au projet commun* ».

Par ailleurs, évaluer le degré d'appropriation d'un savoir à travers la production complexe, située et concrète d'un étudiant semble toujours plus intéressant que de lui donner une note qui ne ferait que signaler qu'une leçon a bien été apprise ou non sans rien dire du rapport que l'élève aura développé à ce qui lui est transmis ni s'il se souviendra sur le long terme de ce avec quoi il s'est rempli la tête pour le jour de l'examen. Les postures que l'approche programme cherche à développer « forcent à la décentration, à la prise en compte de contextes pluriels et exigent de l'étudiant un recul critique, une analyse de ses actions qui dépasse de loin la seule préoccupation économique⁸⁴ » tout comme celle de la bonne note à l'examen de fin d'année.

Il y a donc bien une forme de surréaction injustifiée, de « radical conservatisme⁸⁵ », dans la condamnation systématique de ce type d'approche dans les programmes de formation universitaire. Les visions de la formation et de son organisation qui sont défendues par ce courant constructiviste résonnent tout à fait avec la façon dont Dewey définissait par exemple une expérience éducative efficace qui implique :

- « - que l'élève soit dans une situation authentique ;
- qu'un problème réel se pose dans cette situation pour stimuler la pensée ;
- que l'élève possède le savoir et fasse les observations nécessaires pour aborder le problème ;
- qu'il suggère des solutions qu'il aura la responsabilité de développer de manière méthodique ;

⁸³ Sébastien Charbonnier, La « compétence » en éducation : un renversement de logique anthropologique, *Revue de Métaphysique et de Morale*, art. cit., p. 546.

⁸⁴ Marianne Poumay, Jacques Tardif, François Georges, « Constats et leviers propices à une implantation efficace de l'approche par compétences », in *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, op. cit., p. 170.

⁸⁵ François Duret, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », art. cit., p. 18.

⁸⁵ Marianne Poumay, Jacques Tardif, François Georges, « Constats et leviers propices à une implantation efficace de l'approche par compétences », op. cit., p. 29.

- qu'il ait l'occasion de mettre ses idées à l'épreuve en les appliquant pour clarifier leur signification et découvrir lui-même leur validité⁸⁶. »

Pour peu que la philosophie de Dewey ne soit pas déformée ou tronquée, que son pragmatisme ne soit pas reçu de façon caricaturale, il y a donc bien là une voie à suivre pour repenser les programmes de formation universitaire. Il ne s'agit pas dans cette perspective que les enseignants abandonnent la transmission du savoir mais qu'ils prennent soin de mettre les étudiants en position de se situer par rapport à ce savoir en fonction des objectifs que poursuit le programme, du sens que les étudiants y trouvent, de ce qu'ils en retiendront pour s'insérer dans le monde du travail, quitte à ce que ce soit pour le transformer. L'efficacité sociale des formations ici ne vise pas et ne se réduit pas à améliorer des indicateurs nationaux ou locaux pour rester dans la course aux classements (taux d'insertion des diplômés, taux d'échec en Licence...), mais à donner plus de poids à la formation de citoyens engagés. Si l'on veut que les savoirs transmis à l'université et à travers eux que l'héritage humaniste des Lumières retrouve un souffle, il faut cesser de nier la nécessité du lien entre formation universitaire et préoccupation sociale.

« Au nom d'idéaux plus élevés et plus spirituels, les établissements d'enseignement supérieur ont souvent non seulement négligé [les occupations ayant une signification sociale], mais considérées avec mépris comme étant indignes de l'éducation. En passant d'une société oligarchique à une société démocratique, il est naturel que l'on mette l'accent sur l'importance d'une éducation dont le résultat serait de permettre à chacun de réussir [à s'insérer] dans le monde et de gérer [et utiliser] rationnellement les ressources [y compris intellectuelles] dont il dispose au lieu de les réserver au luxe et à l'apparat⁸⁷. »

Ose savoir ! disait Kant, mais *fais-en quelque chose* complèterait Dewey.

⁸⁶ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre XII, page 22.

⁸⁷ John Dewey, *Démocratie et éducation*, op. cit., chapitre IX, page 17.

Bibliographie

Ouvrages

- Laurent Cherlonneix (dir.), *Nouvelles représentations de la vie en biologie et philosophie du vivant. La sculpture du vivant à l'épreuve de l'interdisciplinarité*, Paris, De Boeck, 2013.
- Antoine Daratos, Paul Walter (dir.), *Penser l'évolution. Nietzsche, Bergson, Dewey*, Paris, Vrin, 2019.
- John Dewey, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 2018 ([édition en ligne](#)).
- Emile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, édition électronique, chapitre I.
- Alain Ehrenberg, *L'individu incertain*, Paris, Hachette, 1999.
- Friedrich Engels, Karl Marx, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, trad. Roger Dangeville, Paris, Maspéro, 1974 (1845-1870) : présentation de Roger Dangeville.
- Michel Fabre, *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*, Paris, Vrin, 2015.
- Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Puf, 2013.
- Stephen Jay Gould, *La vie est belle. Les surprises de l'évolution*, Paris, Poche, 2004.
- Richard, Prégent, Huguette Bernard, Anastassis Kozanitis, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Montréal, Presse Internationales Polytechniques, 2009.
- Marianne Poumay, Jacques Tardif, François Georges (dir.), *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*, Paris, De Boeck, 2017.
- Jacques Rancière, *Le Maître ignorant. 5 leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Arthème Fayard, 1987.
- Nicole Rege Colet, Denis Berthiaume (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Tome 1, Paris, Peter Lang, 2013.
- Alain Renaut, *Quel avenir pour les universités ?*, Paris, Kimé, 2008.
- Xavier Roegiers, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Paris, DeBoeck, 2012.
- Barbara Stiegler, *Il faut s'adapter : sur un nouvel impératif politique*, Paris, Gallimard, 2019.
- Frédéric Worms, *La philosophie en France au XX^e siècle. Moments*, Paris, Gallimard, 2009.

Articles

- Emmanuel Brassat, « La notion de compétence, ses enjeux épistémologiques », article en accès libre sous Licence CC BY NC ND [ici](#).
- Sébastien Charbonnier, *La « compétence » en éducation : un renversement de logique anthropologique*, Revue de Métaphysique et de Morale, No. 4, 2015, Paris, Puf, pp. 539-560.
- François Dubet, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », in *Éducation et Société*, N° 25/2010/1, p. 17-34
- Marie Durut-Bellat, Elise Tenret, « L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? », *Revue française de sociologie*, 2009/2 (Vol. 50), p. 229-258.
- Michel Fabre, "Dewey et le triangle de la formation", in « Questions Vives », *Recherches en éducation*, n° 27, 2017.
- Michel Fabre, « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? », in *Recherches en éducation*, n°5, 2008.
- Marcel Gauchet, « L'école à l'école d'elle-même », *Le Débat*, 1985/5 n° 37, pages 55 à 86.
- Carlo Ginzburg, « Signes, Traces, Pistes », in *Le Débat*, 1980/6 n° 6, pages 3 à 44.
- Emmanuel Renault, « Dewey et la centralité du travail », in *Travailler*, 2012/2.
- Bernard Rey, « Comment peut-on être compétent ? », article en accès libre sous Licence CC BY NC ND.
- Frédéric Worms, « Problème et tâche de l'éducation selon Bergson », *Les Cahiers philosophiques*, Canopée, 2005.